

校長授能領導促進組織學習之實徵探究

潘慧玲^{*}、楊智雄^{**}

摘 要

在近十餘年的教改脈絡下，增進教師權能的校長領導益顯重要。本研究掌握授能領導的重要性，探討校長促進組織學習之情形，以高雄市國小為對象，採問卷調查，佐以半結構式訪談蒐集資料，進行分析，包括以典型相關探討校長授能領導策略與組織學習層面之關聯，以迴歸分析瞭解授能領導對組織學習的解釋力，以集群與區別分析確認高低授能領導與組織學習的對應性，並以變異數分析檢視不同授能領導下的組織學習；另，結合質量資料，闡析高、低授能校長，其領導策略之差異。結果顯示，授能領導對於組織學習具正向作用，其中提供不同統計途徑之佐證數據，且清楚描繪授能策略與組織學習之細部關聯，而質性資料更呈現出高、低授能校長在學校現場中不同策略的操作。

關鍵詞：校長領導、授能領導、組織學習

* 潘慧玲：淡江大學教育政策與領導研究所教授

** 楊智雄：高雄市政府教育局資訊及國際教育科專員



壹、前言

過去數十年來，國內中小學教育行政體制充滿了濃厚的科層管理色彩，大至教育目標、課程內容，小至典禮儀式、日常作息，都受上級機關規範，直至近十餘年在許多國家推動學校本位管理之際，方逐漸走向權力下放。隨著《教師法》的公布，學校成立教師評審委員會、教師會，修訂《國民教育法》，使校長產生方式由派任改為遴選，加以九年一貫課程的實施，增加了學校課程的自主權，這些舉措形構出學校運作的新環境，讓身處其中的校長與教師需要重新調整角色：教師需要不斷致力於學習，提升專業，而校長則需使學校成為學習型文化中心，讓成員能夠提升內在動機追求卓越（Sergiovanni, 1991）。因之，促進教師彰權益能（empowerment）的授能領導（empowering leadership）乃成為新一波教育改革脈絡下十分重要的領導新典範。

授能領導除了蘊含權力分享的概念，亦包括組織成員內在動能的激發（Conger & Kanungo, 1988; Srivastava, Bartol, & Locke, 2006）。而誠如Blasé與Anderson（1995）所言，權力在授能領導中，不是「零和遊戲」，不是將權力視同貨品（commodity）般地分割或讓渡，而是被當成一種正向權力，可以讓組織成員產生共同行使權力的信念。且領導要讓組織成員不僅提升「權」，也增進「能」，擁有工作上最大的滿意度與成就感（Bolman & Deal, 1991）。如此，教師專業自主權和校長領導權方能並行不悖。

在授能年代中，Senge（1990）提及「最高主管無所不能」的說法是神話，他舉證殼牌石油、福特汽車公司等各大企業，說明今日領導者的角色在讓更多員工產生承諾，因為只有改變人的思考、信仰與看世界的方式，才能啟動組織深層變革。而人們認知與價值之所以能調整，組織學習是一重要媒介。校長若能運用授能領導，透過激發成員參與決定，則可助長工作團隊建立，擴增教師認同與承諾，促進組織成員學會一起學習，且樂意一起學習，如此，學校方能有所變革。只是，過去權力分享取向的領導與組織學習相關研究並未受到應有之重視（Yukl, 2009），有的僅如Lin（2002）所發現的，領導者如能善用授能策略，將可帶動組織之轉型。

觀諸過去領導與組織學習的研究，以轉型領導最為風行。研究結果發現，領導者對組織學習影響甚巨（Koffman & Senge, 1993; Lam, 2002; Mohrman & Mohrman, 1995）。另，Leithwood及其同僚則發現轉型領導是影響組織學習的重要因素

(Leithwood, Leonard, & Sharratt, 1998; Leithwood, Tomlinson, & Genge, 1996)。一些國內學位論文亦指陳，轉型領導與組織學習達中度以上相關（呂明錚，2003；張昭仁，2000；鍾志上，2004）。不過，有部分學者提出轉型領導過度誇大領導者功能，忽略團隊建立的重要性，使領導落入英雄主義時代意象，忽略成員主動參與等。此過度重視個人魅力的領導，在現今講求民主參與的學校氛圍中有調整之必要（林明地，2002；蔡進雄，2005；Meindl, 1990; Reich, 1987）。

新時代的領導者除了要讓組織成員參與決定，更要扮演教練角色、以身作則，並與成員互動、表達關懷，以及提供啓發性訊息，以誘發成員內在動機潛能及提升領導團隊效能，而這些正是授能領導所強調的任務（Srivastava et al., 2006）。申言之，授能領導與轉型領導一樣，都強調願景目標與期望、鼓舞啓發與模範，只是這些要素伴隨轉型領導所欠缺的權力分享，其所啓動的可能不僅是教師個人精進，更涉及組織變革，惟此尚待實徵研究進行瞭解。因之，本研究期冀釐清授能領導對於組織學習之作用，並以歷程與結果測量組織學習，以補過去研究之缺。除進行問卷調查掌握大樣本呈現情形，亦以訪談做為輔助分析之用。具體而言，本研究目的有四：

- 一、探討校長授能領導與組織學習的關聯情形。
- 二、分析校長授能領導對於組織學習歷程與結果的解釋力。
- 三、瞭解不同程度之校長授能領導，其組織學習的差異情形。
- 四、比較高、低授能校長在不同組織學習學校，其領導策略的差異情形。

貳、文獻探討

以下針對本研究關注之問題，分別探討授能領導、組織學習，以及領導與組織學習之相關文獻。

一、授能領導

授能領導強調權力的合作關係，謀求每個人參與其中，使領導成為互相影響歷程，此包括創造互動與支持情境、存在意義及知識性對話、專業人員在行動中展現共同目標及團體中彼此相互領導等。因此，授能領導並非單純地指涉某種領導形式，而是一個領導的新典範（單小琳，2001），其能促動成員之心理權能，強化個體內在動機，進而提升投入創造力的歷程（Zhang & Bartol, 2010）。有關授能領導

的內涵，Reitzug（1994）曾針對美國一所小學進行個案研究，提出支持（強調建立一個支持批判反省的環境）、助長（*facilitation*）（強調激勵教師批判與反省）及實現可能性（鼓勵將批判結果付諸實行）等三個層面。Reitzug的授能實例，首由李新民（1995）引入國內，且於因應國內情境加入增進學生福祉之修訂後，為後續研究者（吳正成，1999）所沿用。

除了授能領導之內涵，Conger與Kanungo（1988）提出成員彰權益能的心理歷程有兩階段：一是管理及技術的使用（包括參與管理、目標設定、回饋系統、塑造模範、能力本位酬賞與工作豐富化）；另一是Bandura（1977）所提之四種提升成員自我效能的資訊（包括過去成就表現、替代性經驗、口語勸說及情緒激發）。潘慧玲（2005）在參酌Conger與Kanungo（1988）之概念，並對應台灣現行校長行為後，歸納授能領導含括參與管理、目標設定、工作豐富化及增能訊息四層面。而Ahearn、Mathieu與Rapp（2005）則提出參與決定、提供自主、促進工作意義感及展現自信四部分的內涵，與潘慧玲所提若合符節。有鑑於此，本研究考量上述主張，並參酌Yukl（2009）之論說：領導者可以影響集體學習的作為，包括鼓勵運用創新思考的程序、涵育初始是模糊有爭議的想法、鼓勵嘗試運用新方法等，綜合授能領導之內涵如下，做為本研究之立論根據：

（一）參與管理：校長運用分享價值、參與決定、尊重成員、溝通對話等策略。

（二）目標設定：校長運用創造願景、擬定計畫、共同討論績效標準、說明期望等策略。

（三）工作豐富化：校長運用減少負擔、鼓勵創新、提供專業發展機會、引領知識分享、給予適當獎懲、鼓勵成員反思等策略。

（四）增能訊息：校長運用提供成功案例、口語勸說、成員過去表現、情感激勵等策略。

二、組織學習

組織學習迄今已累積不少成果，尤其自1990年代後期開始湧現大量實徵研究。歷來組織學習的文獻，有的探討處方性（*prescriptive*）與描述性（*descriptive*）理論的區分（Tsang, 1997），有的則闡析組織學習的類型（Argyris & Schon, 1996）、組織學習的階段（Argote & Miron-Spektor, 2011; Lam, Chan, Pan, & Wei, 2003）。

首先，針對組織學習與學習型組織二類研究之取向，Tsang（1997）各以描述性與處方式理論標示之，亦即組織學習理論係透過實徵研究去發現組織實際上如何學習；而學習型組織理論則是學者提出一個組織應如何學習的規範性作法，Senge（1990）所提出的「第五項修練」即為典型之例。

其次，在組織學習的類型上，Argyris與Schon（1978）將其分為單環學習與雙環學習。單環學習是組織成員在因應內、外部環境改變下，發現錯誤來源，致力於檢測與更正錯誤，以維持組織中「使用的理論」（theories-in-use）。因此，是在既定規範下，以達成組織既定目標最大程度化的努力。惟當組織既有規範無法應付變局時，組織就需要致力於雙環學習。與單環學習不同的是，雙環學習要研究哪一種組織規範較為合宜，是有效能表現的最根本規範。

有關組織學習的階段，Lam等人（2003）以為，Senge（1990）所提出之五項修練表徵著不同的發展層次，在一個組織中，並無法全面看到五項修練同時展現，故以組織學習歷程與成果之高低表現，呈現四個不同的組織學習發展期（低於知覺門檻期、萌芽期、轉型期、建制期）。Argote與Miron-Spektor（2011）則從知識管理角度，認為組織學習是牽涉知識創造、保留及轉移三個次歷程的循環過程，且在環境脈絡與潛在組織脈絡中交替作用。

至於組織學習的內涵，國內已累積不少研究成果，例如：余錦漳（2001）以執行策略界定組織學習為資訊蒐集、深度匯談、科技運用、團隊學習及創意精進；黃權松（2001）亦採取上述模式，歸納出系統思考、暢通溝通管理、建立共同願景、團隊學習及自我學習等五個特徵，來說明如何因應組織內外環境變遷；李瑞娥（2004）將教師專業成長與終身學習理念置入，建構出四個內涵層面：個人發展、共用資訊價值、團隊合作及深度對話；王世璋（2006）參考前人之作，以資訊共享、系統思考、團隊學習、溝通對話與科技運用為測量向度；而陳素貞（2011）則透過因素分析，將組織學習區分為團隊知識分享與知識運用兩個層面。不同於上述作法，Lam、Wai、Pan與Chen（2002）從文獻探討中將組織學習的指標整理成「個人／群體／學校之影響」、「合作技能的增進」、「不同領域的改變情形」、「群體學習歷程的滿意度」、「群體成就的滿意度」、「政策修正」與「程式手冊修訂」等層面，並經因素分析後，獲得組織學習歷程及結果兩個因素。

有鑑於過去研究多未能區分組織學習的歷程與結果，以致無法清楚捕捉領導對於組織學習影響的細部情形。因之，本研究為避免過往之憾，以歷程與結果測量組織學習。其中，在歷程部分，綜合過去研究者（王世璋，2006；余錦漳，2001；李

瑞娥，2004；陳素貞，2011；黃權松，2001）所提之面向，整併深度匯談／對話、溝通對話、暢通溝通管道等，以開放心智做爲上位概念；將資訊蒐集與分享、知識運用、科技運用彙整爲知識管理；並取出組織學習之重要要素——團隊合作，做爲測量的三層面。另在組織學習結果部分，則將上述研究中所採用的個人發展、創意精進、系統思考納入考量，亦參考國外學者所提組織學習含括個人、人際與團體的能力，以及文化學習與領導學習的能力（Finger & Brand, 1999; Norman, 1985），將組織學習結果區分爲成員能力精進與組織變革兩層面，以涵蓋上述相關要素。

三、領導與組織學習

在組織學習研究中均指陳領導者是重要關鍵（魏惠娟，1998；魏惠娟、林怡禮、潘慧玲、張明輝與陳嘉彌，2003）。而Leithwood等人（1996）透過後設分析發現，轉型領導對組織學習與組織氣氛具有影響。Lam（2002）在一項香港、台灣、澳洲與加拿大的跨國研究中亦指陳，轉型領導對於組織學習有助長作用。這類的探討，在台灣脈絡中後續出現佐證研究。例如：王世璋（2006）以國小做爲研究對象，得到校長轉型領導對組織學習具高度效果；曾信超、黃先鋒與李昀真（2007）以人壽保險公司爲對象，亦有領導者具高度正向影響之雷同發現。

對於領導如何能影響組織學習，Leithwood等人（1998）以多重個案研究試圖找出校長領導如何促進組織學習時，結果得到了許多轉型領導特徵，包括領導者定義與闡述願景、促進對團體具體目標的接受、傳達高度表現的期望、提供適切的楷模、提供個別化的支持、提供智性的刺激、塑造有生產力的學校文化，以及協助建構學校提升做決定的參與（林明地，2000；Leithwood et al., 1998）。這些特徵與國內沿用Leithwood等人（1996）發展的轉型領導內涵（如共享目標與願景、高期望、個別關懷、智識啓發、模範、酬賞、文化營造等）相較，在助長組織學習的領導上，多了提升學校成員的參與決定，而此正爲授能領導強調的重點之一。Sadler（2001）發現傳統英雄式的領導較不能促動組織學習，須尋求其他領導形式鼓勵團隊參與，而Pardo-del-Val、Martínez-Fuentes與Roig-Dobón（2012）指陳參與管理對組織學習中的組織變革結果有所影響，也都讓授能領導的作用獲得了佐證。

除了參與管理外，目標設定、增能訊息等亦是授能領導之重要策略，而此等與上述轉型領導之共享目標、高期待、模範、酬賞、關懷與智性激勵等概念相似，故應有促進組織學習之效。只是有些不同的是，授能領導在「領導者－成員」民主互

動關係中，上述增能訊息等策略的搭配，讓組織學習的歷程得到穩固的立基，使得授能領導得以促進成員工作滿意及效能，並展現民主式領導中對話與慎思的風範（Raelin, 2012; Vecchio, Justin, & Pearce, 2010）。

綜言之，過去領導與組織學習關係之探究，多以轉型領導為主題，罕能涉及授能領導，再加上在此波教育改革脈絡中，並不獨尊校長為引領者，因之，如何讓教師彰權益能，參與學校事務決定，且從參與中致力於成長，成為當前值得關注的課題。

參、研究設計

以下分別說明本研究之方法、對象、工具，以及資料處理與分析。

一、研究方法

本研究以問卷調查法為主，蒐集校長授能領導與組織學習之資料，惟為期獲得更深入之資訊，佐以半結構式訪談，選取問卷統計得分結果較高及較低的兩所學校進行。每所學校選取三名受訪者，各訪談60~90分鐘。

二、研究對象

本研究之間卷調查對象，以原高雄市為範圍，在全部87所國民小學（約5,800位教師）中，抽取所需之10%比率——580名教師。考量問卷回收問題，在預估六成回收率下，以996名教師為正式施測樣本。抽樣原則如下：依高雄11個行政區分配，每區以四捨五入方式，總計抽取52所學校，考量高雄市學校規模情形，每所學校依班級數多寡等差數列分配問卷：6份、15份、24份及33份問卷。結果回收問卷856份，回收率為85.94%，其中有效問卷844份。

為進一步瞭解不同組織學習下高、低授能校長領導策略差異情形，以問卷結果為依據，進行訪談學校之找尋。本研究針對52所樣本學校進行集群與區別分析，獲得高、中、中低、低授能領導集群學校，以及高、中、中低與低組織學習集群學校。為進行極端個案之比較，由29所「高授能領導、高組織學習」學校中抽取一所得分最高者，並由四所「低授能領導、低組織學習」學校中抽取一所得分最低者進行訪談。在此二校中，各訪談校長、教師兼主任一名、教師一名。

三、研究工具

(一) 調查問卷

本研究分別設計校長授能領導策略與組織學習之間卷，其中，基本資料部分包括教師背景（含性別、年齡、服務年資、現任職務、最高學歷）與學校環境（含服務學校之規模與歷史）。

1. 校長授能領導策略問卷

此部分採過去調查全國校長授能領導所發展之間卷，內容架構主要參考Conger與Kanungo（1988）所提概念及對應現行校長授能行為而訂定，共分為參與管理、目標設定、工作豐富化及增能訊息等四層面。以「校長授能領導策略」進行施測，以有別於過去「校長授能行為」中成員被動接受或難以顯現內在潛能的意象。再者，過去研究者，例如：吳正成（1999）、李新民（1995）與張心怡（2001）根據Reitzug概念描述校長的授能行為，Arnold、Arad、Rhoard與Drasgow（1998）發展的企業組織「授能領導問卷」，Lin（2002）在其台灣服務業實徵研究中所採用的「授能領導者」、「授能實踐」問卷，以及Potter、Devito與Kinsey（2004）針對美國高中副校長進行研究所提出的授能原則，均做為「校長授能領導策略」各層面內涵與題目之編寫參考。在問卷編製過程中，共邀請八位學者及實務工作者協助建立內容效度，之後修訂問卷進行預試。發放問卷550份、回收420份，以有效問卷406份進行因素分析建立建構效度。因素分析採主軸因素法，以promax作轉軸，共萃取四個因素，可解釋73.257%之變異量，刪除較不相關題項並做修正後，問卷如表1之24題。而在信度部分，經內部一致性考驗後，四層面之Cronbach α 介於.940～.960間，整體Cronbach α 為.970。

2. 組織學習問卷

此部分主要參考前述Lam等人（2002）之架構，將組織學習分為組織學習歷程及組織學習結果兩大構面。其中，「組織學習歷程」參考過去研究者所提之面向（王世璋，2006；余錦漳，2001；李瑞娥，2004；陳素貞，2011；黃權松，2001），重新彙整為開放心智、團隊合作及知識管理等三層面；而「組織學習結果」則除上述研究，外加參考Finger與Brand（1999）、Norman（1985）等人之研究，構建能力精進與組織變革兩個層面。問卷題目初擬後，徵詢教育局人員、國教輔導團團員及學校教師意見，完成問卷初稿35題。為提升問卷之內容效度，進行10

表 1 校長領導策略問卷各層面、題次與問卷內容一覽

面向	題次	問卷內容
參與管理	1~6	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校長能知人善任、分層授權，讓學校成員為執行的工作負責。 2. 校長能讓學校成員參與學校事務的決定。 3. 校長能讓學校成員瞭解參與學校事務決定的範圍。 4. 校長能提供學校成員表達意見的機會。 5. 校長能尊重學校成員不同意見的表達。 6. 校長能參採各單位人員的意見而形成合理的決定。
設定目標	7~12	<ol style="list-style-type: none"> 7. 校長能與學校成員建立學校的共同願景。 8. 校長能與學校成員共同研擬學校的近、中、長程發展計畫。 9. 校長能讓學校成員瞭解各項行事規定，俾有所依循。 10. 校長能讓學校成員共同討論並訂定教學或工作上的績效標準。 11. 校長能清楚說明自己對學校成員的期望。 12. 校長能與學校成員分享教育的價值。
工作豐富化	13~18	<ol style="list-style-type: none"> 13. 校長能減少學校成員的工作負擔。 14. 校長能鼓勵學校成員勇於嘗試與創新。 15. 校長能提供學校成員專業表現的機會。 16. 校長能提供學校成員教學或工作上所需的資源。 17. 校長能引領學校成員進行知識分享。 18. 校長能鼓勵學校成員在實踐中進行反思。
增能訊息	19~24	<ol style="list-style-type: none"> 19. 校長能提供自己的正向經驗，鼓勵學校成員不斷成長。 20. 校長能提供成功案例，做為學校成員的參照。 21. 校長能以各種方式肯定學校成員的表現。 22. 校長能以學校成員過去的表現，激勵其繼續努力。 23. 校長能在學校成員受挫時給予支援。 24. 校長能鼓舞學校成員士氣，突破所面對的困境。

位專家學者之意見徵詢，根據所提意見與勾選資料進行統計分析並做修正。之後，發出問卷240份進行預試，回收有效問卷194份，以此進行問卷之信效度考驗。在因素分析部分，採用主成分分析法抽取共同因素，透過promax進行轉軸。在「組織學習歷程」構面，共抽取三個因素，刪題後可解釋之總變異量為70.036%；在「組織學習結果」構面，共抽取二個因素，刪題後可解釋之總變異量為74.783%。經因素分析後，問卷確定包含組織學習歷程三層面、組織學習結果二層面，總計29題（如表2）。以此進行信度分析，得到整體組織學習歷程量表Cronbach's α 係數為.949、整體組織學習結果量表Cronbach's α 為.950，各層面Cronbach's α 介於.890~.927。

表 2 組織學習問卷各層面、題次及問卷內容一覽

層面	題次	題旨與問卷內容
組織學習歷程	1~6	1. 本校教師能接受自己的觀點受到他人的質疑。
		2. 本校教師能開誠布公討論與自己權益相關等敏感性議題。
		3. 本校教師所提出的意見，會被採納並付諸實現。
		4. 本校教師能聆聽他人見解，接受彼此觀念的差異性。
		5. 本校教師能與他人進行對話，以瞭解他人的思考模式。
		6. 本校教師能超越成規，集體從事創意思考活動。
團隊合作	7~13	7. 本校教師能積極加入各課程領域小組共同學習。
		8. 本校教師能透過各種學習小組，從事教育專業發展。
		9. 本校教師能化解在團隊學習過程中可能產生的衝突。
		10. 本校教師能用反思與探詢的方式，以學習如何共同學習。
		11. 本校教師能經由班群或各學年組織共同解決困難。
		12. 本校教師能透過合作培養默契。
		13. 本校教師覺得在團隊的工作比單獨工作時表現更好。
知識管理	14~18	14. 本校教師能坦誠公開分享知識。
		15. 本校能修訂標準化行政程式和作業手冊，以提升行政效率。
		16. 本校能建置知識庫，確保重要知識的儲存與傳遞。
		17. 本校教師能將學習到的新知識推廣應用於教學或行政工作中。
		18. 本校教師能提出創新的觀念，帶動學校整體課程之發展。
		組織學習結果
20. 本校教師能在團隊中展現系統思考的能力。		
21. 本校教師能在團隊中展現人際溝通能力。		
22. 本校行政人員與教師的溝通方式比前好。		
23. 本校教師共同學習的能力比以前更好。		
組織變革	24~29	24. 本校已經建立了共同學習的機制。
		25. 本校行政運作之效能已經明顯提升。
		26. 本校具有共同的學校發展願景。
		27. 本校具有分享教學經驗的組織文化。
		28. 本校教師能彼此信任對方。
		29. 本校教師具有共同的成就感。

(二) 訪談題綱

本研究之質性資料蒐集，係採用半結構性訪談，訪談進行前，先提供研究說

明、訪談同意書及訪談題綱予受訪者，以幫助其瞭解訪談程序。根據受訪者身分（校長、教師兼行政者或一般教師）設計兩份訪談題綱，內容架構相同，重點在瞭解校長在參與管理、目標設定、工作豐富化與增能訊息等層面的領導策略，以及校長權力觀點與學校經營作法。

四、資料處理與分析

本問卷採六點量表設計，從「非常不同意」到「非常同意」，各給1~6分。在量化分析上，採用不同統計方法進行檢視：（一）透過典型相關，分析校長授能領導不同策略與組織學習各層面之關聯；（二）採用迴歸分析，探討校長授能領導對於組織學習歷程與成果的解釋力；（三）運用集群與區別分析，確認高、低授能領導與組織學習的對應性，並以變異數分析檢視不同授能領導下組織學習的差異情形。

在質性資料上，以A表示高授能領導、高組織學習學校；以B表示低授能領導、低組織學習學校。每校有三人受訪，校長以「1」、教師兼主任者以「2」、一般教師以「3」表示，例如：A校校長以A1標示。要言之，文中訪談資料之援引採「訪學校代碼人員碼，訪談年月」形式呈現。有關訪談資料分析，以授能領導策略四個層面做為架構，針對逐字稿區分片段（segment），先做開放編碼，繼之形成上一層的類別（category），最後歸於四個層面之主題（theme）。

肆、研究發現與討論

以下針對研究目的分以四部分呈現研究發現，並做討論。

一、校長授能領導與組織學習之關聯

本研究採典型相關探討校長授能領導與組織學習之各層面間的線性組合，以分析研究架構中變項間的關係。吳萬益（2011）指出，典型負荷量大於.3者為顯著典型負荷量，即該變項對其線性模式有顯著之解釋力，此於各分析表格或典型相關徑路圖中以加粗字體及粗黑線箭頭標明。

進行典型相關時，首須瞭解典型相關係數，本研究第一個典型相關係數 $\rho_1 = .870$ ，第二個典型相關係數 $\rho_2 = .379$ ，將兩係數進行顯著性考驗，兩者均達.05之

顯著水準（如表3），顯示授能領導與組織學習可抽出兩對典型因素。

表3 校長授能領導各層面對組織學習各層面之典型相關分析摘要

預測變項	典型因素		效標變項	典型因素	
	χ_1	χ_2		η_1	η_2
參與管理	.951	.297	開放心智	.705	-.561
目標設定	.893	-.051	團隊合作	.747	-.648
工作豐富化	.909	-.089	知識管理	.739	-.560
增能訊息	.929	-.362	能力精進	.725	-.549
			組織變革	.960	.277
抽出變異百分比	64.113	.826		60.973	28.534
重疊 (%)	84.790	5.757		46.104	4.093
ρ^2	.756	.143			
典型相關 ρ	.870*	.379*			

* $p < .05$.

由表3左欄顯示，授能領導之預測變項第一個典型變項 χ_1 ，可說明組織學習各效標變項第一個典型因素 η_1 總變異量的.756（即 ρ_1^2 ），而組織學習第一個典型因素 η_1 ，可解釋此效標變項變異量的60.973%。授能領導與組織學習變項重疊部分為46.104%，因此，預測變項透過第一個典型因素（ χ_1 與 η_1 ），可解釋效標變項總變異量的46.104%。由表3右欄顯示，授能領導的第二個典型變項 χ_2 ，可說明組織學習第二個典型因素 η_2 總變異量的.143（即 ρ_2^2 ），而組織學習第二個典型因素 η_2 ，可解釋此效標變項變異量的28.534%，授能領導與組織學習變項之重疊部分為4.093%，因此，預測變項透過第二個典型因素（ χ_2 與 η_2 ），可解釋效標變項總變異量的4.093%。預測變項與效標變項在第一至第二個典型因素之重疊部分，總計50.197%。換言之，參與管理、目標設定、工作豐富化及增能訊息等四個預測變項經由第一至第二個典型因素可說明開放心智、團隊合作、知識管理、能力精進及組織變革等五個組織學習構面總變異量50.197%。兩個典型相關及重疊量數值以第一個典型相關較大，第二個典型較小，可見得四個預測變項主要仍透過第一個典型因素影響五個效標變項。

根據表3繪製授能領導與組織學習各層面典型相關分析徑路如圖1。由此可發現增能訊息（迴歸係數為-1.567）主要是透過第二個典型因素 χ_2 、 η_2 依次影響到團隊合作（ $r = -.648$ ）、開放心智（ $r = -.561$ ）、知識管理（ $r = -.560$ ）及能力精進（ $r =$

-0.549)，但不影響組織變革，而參與管理（迴歸係數為1.473）主要是透過第二個典型因素 χ_2 、 η_2 ，但僅影響到組織變革（ $r = .277$ ），不影響其他層面，兩者可謂校長領導的互補策略。至於目標設定（迴歸係數為.112）及工作豐富化（迴歸係數為.113），則皆透過第一個典型因素 χ_1 、 η_1 依次影響到組織變革（ $r = .960$ ）、團隊合作（ $r = .747$ ）、知識管理（ $r = .739$ ）、能力精進（ $r = .725$ ）及開放心智（ $r = .705$ ）。

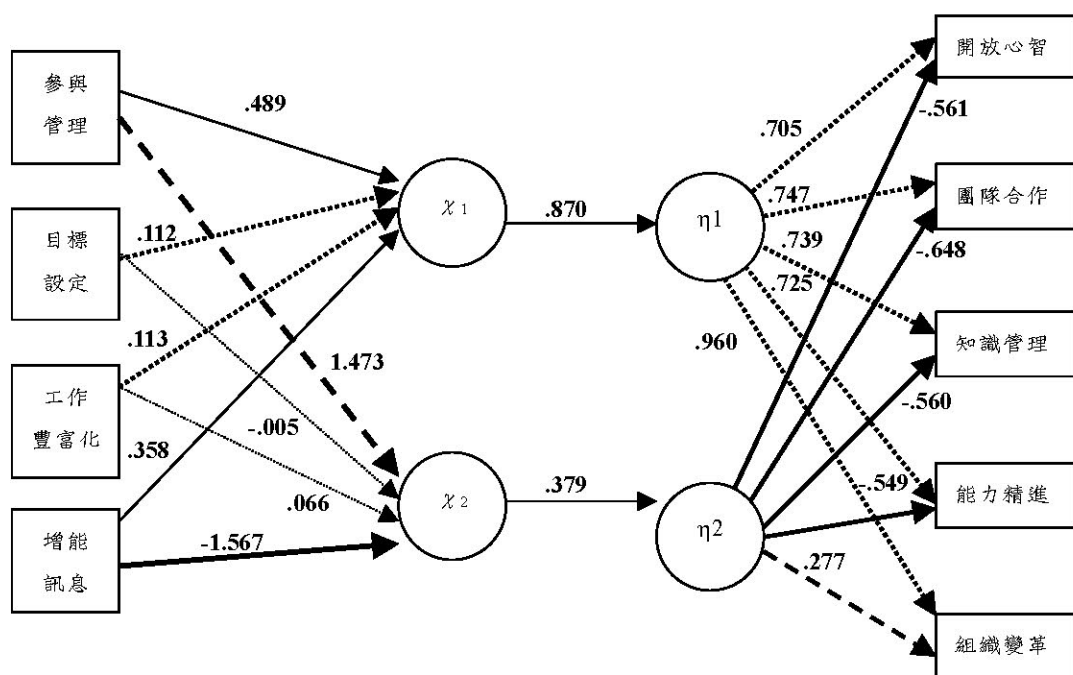


圖 1 典型相關

二、校長授能領導對組織學習之解釋力

為瞭解校長授能領導對組織學習的解釋力，乃進行迴歸分析，以上述校長授能領導四個層面為預測變項，分別以組織學習歷程與結果為依變項，結果發現，校長授能領導的參與管理、目標設定、工作豐富化及增能訊息等四個預測變數可解釋組織學習歷程與結果變異量各為39.4%與49.3%。而此四變項均能有效解釋組織學習歷程與結果，在組織學習歷程部分，以增能訊息（ $\beta = .192, p < .01$ ）最具解釋力，

而在組織學習結果部分，則以目標設定 ($\beta = .306, p < .001$) 最具解釋力 (如表4)。

表4 校長授能領導對組織學習影響之迴歸分析

模式	未標準化迴歸係數		標準化迴歸係數	t值
	β 之估計值	標準誤	β 值	
組 (常數)	2.113	.107		19.715
織 參與管理	.090	.045	.114*	2.011
學 目標設定	.143	.055	.174*	2.595
習 工作豐富化	.150	.054	.184**	2.799
歷 增能訊息	.145	.047	.192**	3.078
程 R^2	.394			
F檢定	136.395***			
組 (常數)	1.716	.104		16.499
織 參與管理	.086	.043	.103*	1.984
學 目標設定	.267	.054	.306***	4.997
習 工作豐富化	.166	.052	.191**	3.173
結 增能訊息	.112	.046	.140*	2.450
果 R^2	.493			
F檢定	203.901***			

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

三、不同程度授能領導下組織學習的差異

為瞭解不同程度的授能領導在組織學習上的差異，本研究先透過集群分析，將樣本學校區分為不同授能之集群，且以區別分析確認不同授能的學校集群可以有效區分不同的組織學習學校組別。之後採變異數分析，考驗組織學習在不同授能領導之學校，其差異情形。

(一) 不同程度授能領導有效區分組織學習之考驗

將52所小學在參與管理、目標設定、工作豐富化及增能訊息等四個授能領導層面得分情形，透過階層式集群分析法進行分類，可分為四個集群組別：第一個集群有32所學校；第二個有11所學校；第三個有五所學校；第四個則有五所學校。茲將其命名為高授能、中授能、中低授能、低授能等四個集群 (如表5)。

表 5 校長授能領導集群分析分布情形一覽

集群名稱	個數
高授能集群	32
中授能集群	11
中低授能集群	5
低授能集群	4

為考驗本研究所劃分之集群是否適切，以區別分析法予以考驗。由表6可知，校長授能領導的參與管理、目標設定、工作豐富化及增能訊息等四個變項可以有效區分出四個組織學習組別，分析結果第一、二個區別函數皆達顯著，從合併組內相關矩陣來看，第一個區別函數之區別力較高。

表 6 校長授能領導在不同組織學習組別之區別分析摘要

	標準化典型區別係數		合併組內相關矩陣	
	第一函數	第二函數	第一函數	第二函數
參與管理	.633	1.179	.899*	-.126
目標設定	.192	.600	.853*	.430
工作豐富化	-.182	1.353	.838*	.190
增能訊息	.492	.644	.804*	.529
第一個區別函數： $\lambda = .095$	特徵值 = 6.978		卡方值 = 110.434***	
第二個區別函數： $\lambda = .761$	特徵值 = 0.277		卡方值 = 12.832*	

註：第三個區別函數 $\lambda = .972^{ns}$ ，未列入。

* $p < .05$. *** $p < .001$.

再者，依表7可知，在32所「高組織學習」學校中，有29所被正確預測屬於「高授能」學校，正確預測率達90.6%；在11所「中組織學習」學校中，有11所（100%）預測到屬於「中授能」學校；而五所「中低組織學習」學校，全被預測到屬於「中低授能」學校；至於另四所「低組織學習」學校，亦全被預測到屬於「低授能」學校。總計全體預測正確率高達94.2%，區別力甚高，可見校長授能領導不同程度集群可有效區別學校之組織學習組別。

表 7 授能領導群組與組織學習組別分類結果百分比摘要

	高組織學習	中組織學習	中低組織學習	低組織學習	合計
觀察值					
高授能	29	3			32
中授能		11			11
中低授能			5		5
低授能				4	4
正確百分比 (%)					
高授能	90.6	9.4			100
中授能		100			100
中低授能			100		100
低授能				100	100

註：總預測正確率 = 94.2%。

(二) 組織學習在四個不同授能領導學校群組之差異考驗

為探討組織學習在高、中、中低及低授能之學校集群的差異，採變異數分析，經變異數同質檢定並以Scheffé法進行事後比較。結果發現，不論是整體的組織學習，或是組織學習的二構面（組織學習歷程、組織學習結果），均在四組授能學校上有顯著差異（ $F = 17.646, 22.599, 20.319, p < .001$ ）。高授能領導組得分最高，其次為中授能領導組、中低授能領導組及低授能領導組，且高授能學校顯著高於其他三組學校。另在組織學習各層面上，亦有相同發現（如表8），顯示授能領導對組織學習發揮正向作用。

四、高低授能校長領導策略之差異

在上述發現下，本研究後續選擇高組織學習的高授能學校，以及低組織學習的低授能學校各一所，進行訪談資料蒐集，結合量化分析，進一步闡釋校長領導策略在學校現場操作之差異。以下分別以授能領導四層面進行比較。

(一) 參與管理：傾聽溝通，重視公平正義

從訪談資料中發現，高授能學校領導者在參與管理層面上，會先讓教師表達自己的立場，透過正式或非正式、集體或個人方式進行溝通，也會透過校內具有輩分

表 8 各授能領導類型在組織學習各層面差異情形

組織學習面向	組別	個數	平均數	標準差	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F	事後比較
開放心智	高授	4	4.225	0.228	組間	2.213	3	.738	15.040***	4>3
	中授	5	4.101	0.145	組內	2.354	48	.049		4>2
	中低授	11	4.209	0.256	總和	4.567	51			4>1
	低授	32	4.605	0.217						
團隊合作	高授	4	4.357	0.148	組間	3.187	3	1.062	15.163***	4>3
	中授	5	4.216	0.157	組內	3.363	48	.070		4>2
	中低授	11	4.308	0.328	總和	6.550	51			4>1
	低授	32	4.800	0.262						
知識管理	高授	4	4.169	0.193	組間	3.213	3	1.071	14.605***	4>3
	中授	5	4.155	0.101	組內	3.520	48	.073		4>2
	中低授	11	4.173	0.337	總和	6.734	51			4>1
	低授	32	4.679	0.268						
組織學習歷程	高授	4	4.261	0.168	組間	2.841	3	.947	17.646***	4>3
	中授	5	4.161	0.057	組內	2.576	48	.054		4>2
	中低授	11	4.238	0.290	總和	5.416	51			4>1
	低授	32	4.701	0.230						
能力精進	高授	4	4.252	0.237	組間	3.516	3	1.172	20.930***	4>3
	中授	5	4.167	0.208	組內	2.688	48	.056		4>2
	中低授	11	4.329	0.306	總和	6.204	51			4>1
	低授	32	4.800	0.213						
組織變革	高授	4	4.152	0.278	組間	5.333	3	1.778	21.749***	4>3
	中授	5	4.172	0.080	組內	3.924	48	.082		4>2
	中低授	11	4.201	0.392	總和	9.257	51			4>1
	低授	32	4.842	0.262						
組織學習結果	高授	4	4.197	0.256	組間	4.440	3	1.480	22.599***	4>3
	中授	5	4.169	0.079	組內	3.144	48	.065		4>2
	中低授	11	4.259	0.348	總和	7.584	51			4>1
	低授	32	4.823	0.235						
整體組織學習	高授	4	4.237	0.190	組間	3.400	3	1.133	20.319***	4>3
	中授	5	4.164	0.037	組內	2.677	48	.056		4>2
	中低授	11	4.246	0.308	總和	6.078	51			4>1
	低授	32	4.747	0.228						

*** $p < .001$.

的教師傳達想法，讓行政人員或校長瞭解。校長表示：「我覺得和老師權益有關的事都應該讓他們表達，這樣爭議才會最小」（訪A1，2007年5月）。教師也提到校長開放，讓他們有機會表達意見（訪A3，2007年5月）。在想法會被採納的情況下，當有歧見時，雙方互退一步。而有關校長的充分授權，主任娓娓道出：「她都給原則上的指導，……細步的計畫等等，都交給我們完成」（訪A2，2007年5月）。

對話本身代表一種權力的展現，學校成員的對話品質常受到階層角色、行政人員與教師的隔閡或教師個人利益所影響（張心怡，2001）。在低授能學校中，校長覺得教師文化較為保守，故以因勢利導方式推動校務，「會先讓能接受的教師當做開花的種子」（訪B2，2007年5月），但這卻讓教師覺得，「校長大部分的計畫都只是找主任或一些配合度高的老師加入，我們也沒有被鼓勵參加過」（訪B3，2007年5月），校長的權力分享未讓教師完全感受到。

此外，高授能校長所運用的參與管理策略，不但強調公平原則，亦強調正義的落實。例如：在級科任的安排上，先讓每位教師有機會選填，之後由教務處協調。當有過多人選填某一年段或科別時，以協調會議解決，教師均參與討論。由於科任教師以專長排課，並兼組長，且較有爭議工作，以減課方式解決，加上行政人員私下先做溝通，教師會亦扮演意見傳達橋樑，故教師覺得「學校這樣的做法是蠻有注意到公平性的」（訪A3，2007年5月）。只是僅考量公平，並不一定符合正義，當有帶班困難之資淺教師，因積分較低被排到高年級導師時，校長會本乎「如何讓正義放在公平之上」，拋出想法讓教師再討論，使教師在兼顧學校整體利益下，參與排課管理工作（訪A1，2007年5月）。但在低授能學校，教師參與級務管理常有年資倫理與利益交換考量，每位教師雖填寫志願表，行政人員會依據任教年資、專長及意願做進一步協調，但針對「還未達成共識的教師，再召集起來進行協商」（訪B2，2007年5月）。在磋商過程中，資深教師、行政人員擁有較優先的發言權，且涉及調整授課節數、擔任學年主任或承擔較重業務等利益交換（訪B2，2007年5月）。

從前面的量化典型相關分析中發現，授能領導中的「參與管理」能顯著影響「組織變革」。而質性資料進一步呈現校長愈趨授權，提供教師機會參與事務決定，則學校成員的信任感、成就感愈為顯著，行政運作亦較順暢。

（二）目標設定：凝聚成員共識，產生擁有感

本研究量化分析顯示，目標設定策略對於組織學習結果解釋力最高，組織共同

目標的實現很容易讓成員感到能力精進及組織變革。在訪談資料中進一步見到學校成員對組織願景的瞭解與認同程度會影響願景或目標的達成。

在高授能學校中，校長是願景的嚮導，採由下而上方式型塑願景，但「對於學校的願景、各項競爭性計畫都會讓教師知道我〔校長〕的想法，而且能夠有新的做法」（訪A1，2007年5月），因之組織成員清楚瞭解校長所帶領的目標方向，且能加以落實。教師說道：

我知道學校的願景，第一次是在課發會上面，主任要求我們能把這些願景落實到學校的活動上面，第二次我是在校務會議中看到這個東西，一直播放著，所以也就記得了。（訪A3，2007年5月）

在低授能學校中，校長習慣透過理性勸服策略，「她曾經利用六個晚上、六場專題演講向家長說明一些教育理念……這個蠻能鼓勵教師做一些改變的」（訪B3，2007年5月），而在願景的構築上，先由上而下，再由教師表示意見，校長認為，「最後修成這個，我也都蠻能接受的，基本上符合學校的走向」（訪B1，2007年5月）。在校長和教師達成一定程度共識下，學校願景落實於校本課程，教師也完成了一至六年級課程的單元設計。

潘慧玲（2002）指出，上下交相融是一項校長領導的良好策略，在學校中，上自願景，下至課程計畫，都代表學校集體意識的展現。如果成員無法參與學校方向的型塑，就無法具有擁有感，組織目標就難以落實。在訪談個案學校中，A校長先由下而上，再由上而下，B校長則是反其道而行，二人雖在策略使用上有所不同，但都能兼顧上下意見之融會，使組織成員清楚學校願景，並落實於課程中。

（三）工作豐富化：賦予工作意義與責任，並與學生學習連結

從量化數據得知，「工作豐富化」是授能領導得分最低者，尤其「校長能減少學校成員的工作負擔」更是教師知覺最為負面的題項。顯然，校長所想的是「如何豐富工作內涵」，但教師所想的卻是「如何減輕教學負擔」。

兩所受訪學校均有上述描繪之現象。兩位校長皆極力鼓勵教師教學創新、鼓勵成員接受外在資訊刺激，然兩校主任對於行政工作的繁瑣難免感到無奈，而兩位受訪教師亦認為校長未能減輕教師在教學現場的工作。質言之，教師比較在意的不是如何充實工作的豐富性，而是降低職場負擔，故希望能夠輪調處室工作、減授節

數，或是降低承辦教育局業務的次數。

面對主任或教師反應之問題，高授能校長能有所反思，她提到：「過去承辦教育局的活動，真的使學校內耗不少，現在比較懂得拒絕」（訪A1，2007年5月）。總的來說，教師所感受的工作豐富化，其前提往往是「這是我想要、需要的」，故高授能校長在給予教師工作時，強調責任的賦予及工作的價值或意義，且以學生權益進行說服：「我跟老師說高年級授課節數多一節，但對整體學生加總而言，卻是多好幾百小時」（訪A1，2007年5月）。而低授能校長則以資源提供，鼓勵教師勇於承擔，主任表示：「我們校長對於幫忙做事的老師給的資源還蠻多的……我覺得這是她提供的誘因」（訪B2，2007年5月）。只是敘獎過於集中時，會產生心理學上矯枉過正（*overjustification*）的效應，使遊玩成爲工作（*turn play into work*）。甚至學校成員會覺得「敘獎的人有時候都是那些人，那些嘉獎、記功都不會落在我們手上」（訪B2，2007年5月）。

（四）增能訊息：運用多元增能措施，提升教師教學表現

本研究量化分析指出，增能訊息是預測組織學習歷程最重要的因素，透過典型相關分析得知，增能訊息與組織學習歷程各層面均具高度相關，由於增能訊息策略所造成的是一種緩慢的化學變化，雖不會隨即發生，但這種激發潛能的策略卻不容忽視。

增能訊息的策略，係指校長提供成功案例、口語勸說、肯定成員表現及鼓舞支持，使成員增能。高授能校長使用多項增能策略，包括提供成功經驗、說明個人期許、提供充分資源等（訪A1，2007年5月），使教師在教學表現上能更用心，對於成員有好的表現、立即給予獎勵，目的在於透過成功案例鼓勵成員見賢思賢，教師覺得，「我們學校老師還蠻愛自己找比賽參加的，……，一旦得獎或有一些成果，校長就會透過家長的獎金，在晨會公開表揚這些老師」（訪A3，2007年5月）。而低授能校長希望透過格言、案例激勵成員，以增進教師的自我效能，例如：做簡報讓老師對照比較（訪B1，2007年5月），然其雖強調「帶人帶心」的情感激勵方式，或因自我期許高，要求標準也高，還未能感動較多的人。

五、討論

領導是一項組織特質，其系統地散布於組織中（Ogawa & Bossert, 2000）。有

別於傳統的科層體制、線性理性思維，近年來的教育領導愈趨走向協作取徑（**collaborative approach**），亦即教師被視為夥伴而非追隨者。因之，強調促進教師彰權益能的授能領導，在當前講求校本經營、發展學校特色的台灣脈絡，益形重要。

為因應新一波教改對於績效責任的籲求，學校組織需致力於學習，授能領導一方面講求讓組織成員提升知能，另一方面透過參與決定，增強教師動能，認同組織發展，故而對於組織學習有很大的作用。不過，領導會促進組織學習，事實上，組織學習也可能改變領導行為，只是本研究意圖探究的是上述前者。

在本研究中，以典型相關、迴歸分析、集群分析、區別分析及變異數分析等多項統計途徑佐證了授能領導促進組織學習之作用。典型相關得到授能領導四個預測變項經由第一個、第二個典型因素（以第一個典型因素為主）說明組織學習五個層面的變異量。迴歸分析發現，授能領導的四個預測變數可顯著解釋組織學習歷程與結果。而集群分析與區別分析中，不同授能領導集群可有效區分四個不同組織學習組別，且經變異數分析後，獲知不同授能集群學校之組織學習有顯著差異。這些數據說明了授能領導整體上，對於組織學習有正向之影響。這樣的發現在過去相關研究基礎上添加了新頁，因為不僅具有設定方向、協助人們、重構組織元素的轉型領導對於組織學習有其助益（**Leithwood & Janzi, 2005; Leithwood et al., 1998; Leithwood et al., 1996**），強調組織成員參與決定的授能領導亦有其關鍵作用。

在不分層面的整體分析下，可進一步細部檢視授能領導的不同策略是否對於組織學習產生不同的作用。首先在典型相關中，見到四項策略中以增能訊息和參與管理的典型負荷量較高，其中，增能訊息能顯著影響組織學習的團隊合作、開放心智、知識管理及能力精進，但與組織變革關聯較弱，而參與管理則是顯著影響了組織變革層面，此二策略呈現互補狀態。就授能領導的增能訊息策略而言，由於其著重提供正向經驗、成功案例、肯定表現、激勵支持等做法，一方面給予教師情感鼓舞，另一方面則讓教師能力增長，如同精神領導（**spiritual leadership**）一般，組織成員被激發熱情，會將己身工作視為有意義且重要的（**Fry, 2003**），故而帶動組織學習歷程的展現，以及組織學習的能力精進結果。對於組織變革的引發，從研究中得知尚需進行參與管理策略，讓教師透過參與表達意見，方能建立組織學習的機制與文化。**Berson、Nemanich、Waldman、Galvin與Keller（2006）**曾提及，領導與組織層次的學習利用（**exploitation**）相關研究相當少，而讓組織有共同學習的機制，能將組織學習從探索（**exploration**）提升至利用層次，領導者可透過群體決策使教

師一起進行學習之統整。而本研究中的參與管理即鋪陳了參與決定的社會網絡歷程。

另在迴歸分析中發現，增能訊息對組織學習歷程有顯著解釋力，此可從上述闡釋中理解，而此亦復增強典型相關中增能訊息顯著影響組織學習歷程各層面之結果。再者，目標設定對組織學習結果具有最顯著解釋力，說明校長明確的期望與價值，以及與教師共創願景與發展計畫，能讓組織有明確發展方向，運作的效能亦能提升。上述量化資料，配合訪談結果，呈現高低授能校長在策略運用上的差異。其中，兩位校長，如同Conger與Kanungo（1988）所提，在進行領導時，是先分析校內環境脈絡，實踐不同的權力觀點，給予教師不同程度的參與管理，A校長較之B校長更為授權；另兩位校長則透過多元措施豐富教師工作並增能教師，只是在激勵教師方面，B校長較未能觀照不同組織成員。而帶領學校發展時，上下交相融策略兼而有之；A校長傾向先草根式推動，B校長則先採由上而下之方式。

伍、結論與建議

以下就研究所得彙整結論如下，並據以提出建議。

一、結論

（一）授能領導對組織學習具正向影響，其中校長增能訊息及參與管理是促進組織學習的兩項互補性策略

本研究之典型相關發現，授能領導與組織學習分析之二典型相關係數均達顯著水準，其中，增能訊息主要透過第二個典型因素依次影響團隊合作、開放心智、知識管理及能力精進，但不顯著影響組織變革。而參與管理主要透過第二個典型因素，但僅影響到組織變革，卻不顯著影響到其他層面。因此，校長授能領導策略中，增能訊息及參與管理兩者具有互補關係，缺一不可。另外，目標設定及工作豐富化透過第一個典型因素依次影響到組織變革、團隊合作、知識管理、能力精進及開放心智。上述結果呈現了授能領導策略促進不同組織學習層面之細部情形。

（二）校長授能領導對於組織學習果具顯著之解釋力，增能訊息與目標設定各對組織學習歷程、結果最具解釋力

校長授能領導各層面共可解釋組織學習歷程變異量為39.4%，其中以增能訊息

最具解釋力，其次為工作豐富化及目標設定，參與管理雖較低但也達顯著水準。再者，校長授能領導各層面共可解釋組織學習結果變異量為49.3%，其中目標設定最具解釋力，依次為工作豐富化、增能訊息、參與管理等三個層面。

（三）高授能領導群組之組織學習高於其他三個群組

本研究經進行集群分析及區別分析發現，52所學校在授能領導的得分上可略分為四個群組：高授能領導有32校，中授能領導有11校，中低授能領導有五校，低授能領導有四校。將上述四個群組進行組織學習差異的F考驗及事後比較，結果發現，無論在整體組織學習、組織學習歷程與結果或組織學習各層面（開放心智、團隊合作、知識管理、能力精進、組織變革），均呈現以高授能領導群組得分最高，次之為中授能領導群組、中低授能領導群組，低授能領導群組得分最低，顯見授能領導對組織學習的促進作用。

（四）高、低授能學校之校長領導策略有其差異

經量化調查資料與質性訪談分析發現，高、低授能學校在校長授能領導策略上的差異，主要在於高授能校長在參與管理層面上，多用傾聽，強調關懷、正義倫理；在目標設定上，強調凝聚成員共識，使成員產生擁有感；在工作豐富化上，賦予成員工作意義與責任，並使工作與學生權益能做連結；最後，在增能訊息層面上，兼重多種增能訊息策略，讓組織成員得以提升教學表現。

二、建議

（一）將權力知能列入校長儲訓課程，深植優質權力典範

從本研究量化結果發現，樣本學校在授能領導的落實上呈現四個集群，且四個集群的組織學習亦有所差異，另在個案學校訪談中亦發現，不同校長的權力觀點會影響其領導行為，進而影響校務運作。因此，建議教育行政主管機關將權力知能列入校長儲訓課程，尤其強調參與管理和增能訊息策略的併用，以及目標的明確訂定，協助校長透過理論認知及實地觀察，具體實踐於綜理校務上。

（二）校長宜真誠傾聽溝通，強調校園關懷與正義

從質、量化資料中發現，校長是推動組織學習的掌舵者，其讓成員學習共同相

處的關鍵，在於促使彼此表達內心世界。校長如能真誠傾聽、暢通溝通管道、表達內心想法，才能讓成員感動，願意共同參與學校事務，如此，方能引發組織深層變革。此外，經訪談學校後發現，教師十分在意校內各項行政措施是否公平，有時甚至將之凌駕於正義之上，此時，校長宜扮演關懷、正義的角色，才能維護學生權益。

（三）校長宜鼓勵教師參與校務決策，增進對學校的認同歸屬感

從研究發現，學校教師多半不願參與校務決策。有的認為教學事務繁瑣無暇參與，有的認為開會冗長缺乏共識，有的覺得行政決策與己無關，有的則羞於自我表達，此皆可能使教師退回教室王國，逐漸和行政系統脫節。而如何增強教師自我效能、使其覺得自己屬於學校的一份子，或給予充分資訊與時間瞭解決策事項，誠屬重要。另發現有校長或行政人員從輩分、教學年資或在學校地位決定教師發聲的重要性，影響教師對於學校的認同。此皆須透過教師積極參與校務決策，表達意見，來營造對於組織的歸屬感。

（四）減輕教師工作負擔，並賦予工作的意義

透過質、量化資料分析得知，不論兼任行政與否，教師皆認為工作負擔繁重。有鑑於此，學校宜建立適當的輪調制度，一方面可鼓勵教師歷練行政工作，瞭解不同職位面臨的問題；另一方面則可避免各處室長期勞役不均現象。再者，學校宜自我定位，不宜為了經費不加取捨地承辦相關機關委託之業務，以免耗損校內能量。此外，如能透過賦予工作意義、強調績效責任、給予成員學習機會、提供成員適當獎賞，將使其於承擔學校工作時產生不同感受。

參考文獻

- 王世璋 (2006)。校長轉型領導、學校組織學習與學校組織創新關係之研究。國民教育研究學報，16，27-53。
- 【Wang, S.-C. (2006). A study of the relationship among the transformational leadership of principals, the organizational learning of schools and the organizational innovation of schools. *Journal of Research on Elementary and Secondary Education*, 16, 27-53.】
- 余錦漳 (2001)。國民小學組織學習與教師專業成長之相關因素研究 (未出版碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 【Yu, C.-C. (2001). *A research on the relevant factors relating organizational learning and teachers' professional growth in elementary schools* (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Taiwan.】
- 吳正成 (1999)。台東縣國民小學校長授能行為之探討 (未出版碩士論文)。國立東華大學，花蓮。
- 【Wu, C.-C. (1999). *A study of principals' empowerment in Taitung's public elementary schools* (Unpublished master's thesis). National Dong Hwa University, Hualien, Taiwan.】
- 吳萬益 (2011)。企業研究方法 (第四版)。台北：華泰文化。
- 【Wu, W.-Y. (2011). *Business research methods* (4th ed.). Taipei, Taiwan: Hwa Tai.】
- 呂明錚 (2003)。社會教育機構主管轉型領導與組織學習關係之研究 (未出版碩士論文)。國立中正大學，嘉義。
- 【Lu, M.-C. (2003). *A study on the relationship between transformational leadership and organizational learning in social educational institutes* (Unpublished master's thesis). National Chung Cheng University, Chiayi, Taiwan.】
- 李新民 (1995)。國小校長的授權行為。初等教育學報，8，299-326。
- 【Li, H.-M. (1995). Elementary principals' empowering behavior. *Journal of Elementary Education*, 8, 299-326.】
- 李瑞娥 (2004)。國民學校終身學習文化、組織學習、組織創新與學校效能關係之研究：學習型學校模型之建構 (未出版博士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 【Li, J.-E. (2004). *A study on the correlations among lifelong learning, organizational learning, organizational innovation and organizational efficiency of elementary schools: Construction of a learning school model* (Unpublished doctoral dissertation). National Kaohsiung Normal

University, Kaohsiung, Taiwan.】

林明地 (2000)。助長學校組織學習的關鍵：校長轉型領導。《學校行政》，8，4-11。

【Lin, M.-D. (2000). The key to facilitate organizational learning in school: Principals' transformational leadership. *School Administrators Research*, 8, 4-11.】

林明地 (2002)。校長學：工作分析與角色研究取向。台北：五南圖書。

【Lin, M.-D. (2002). *Principalship: Task analysis and role research approach*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.】

陳素貞 (2011)。高雄市國民中學教師專業學習社群、組織學習與教學效能關係之調查研究 (未出版碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。

【Chen, S.-C. (2011). *A survey of the relationships between professional learning communities, organization learning and teaching effectiveness for junior high school teachers in Kaohsiung City* (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Taiwan.】

張心怡 (2001)。授能領導：學校行政領導之新面向。《學校行政》，13，61-71。

【Jang, S.-I. (2001). Empowering leadership: New dimension of school administrator leadership. *School Administrators Research*, 13, 61-71.】

張昭仁 (2000)。國小校長轉型領導、互易領導與學校組織學習能力關係之研究 (未出版碩士論文)。國立台灣師範大學，台北。

【Chang, J.-R. (2000). *A study of the relationships among principals' transformational leadership, transactional leadership and the capacity for organizational learning in elementary schools* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.】

單小琳 (2001)。非線性組織變革對學校教育及領導的啓示。《教育研究月刊》，89，20-31。

【Shann, S.-L. (2001). Leadership transfer in nonlinear organization. *Journal of Education Research*, 89, 20-31.】

曾信超、黃先鋒與李昀真 (2007)。領導型態與組織績效關聯性研究：以組織學習與組織承諾為中介變項。《管理科學研究》，4(2)，57-100。

【Zeng, H.-C., Huang, H.-F., & Li, Y.-C. (2007). The study of leadership pattern on organizational performance: Taking organizational learning and organizational commitment as the intervening variables. *Management Sciences Research*, 4(2), 57-100.】

黃權松 (2001)。國民中學組織學習教師專業成長及其相關因素之研究 (未出版碩士論

文)。國立高雄師範大學，高雄。

【Huang, Q.-S. (2001). *A research on the relevant factors relating organizational learning and teachers' professional growth in junior high schools* (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Taiwan.】

潘慧玲 (2002)。反思與展望：我們從學校革新中學到了什麼？載於潘慧玲 (主編)，*學校革新：理念與實踐* (頁441-473)。台北：學富文化。

【Pan, H.-L. (2002). Retrospects and prospects: What do we learn from school change? In H.-L. Pan (Ed.), *School innovation: Theory and practice* (pp. 441-473). Taipei, Taiwan: Pro-Ed.】

潘慧玲 (2005)。形構變革年代中學校領導的權力論述 (行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告編號：NSC93-2413-H-003-015)。台北：中華民國行政院國家科學委員會。

【Pan, H.-L. (2005). *Constructing power discourses of school leadership in a changing era* (National Science Council Report: NSC88-2413-H-324-002). Taipei, Taiwan: National Science Council.】

蔡進雄 (2005)。學校領導理論研究。台北：師大書苑。

【Tsai, C.-H. (2005). *School leadership theory*. Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.】

鍾志上 (2004)。屏東縣政府之轉換型領導、交易型領導與組織學習關係之研究 (未出版碩士論文)。國立屏東科技大學，屏東。

【Chung, C.-S. (2004). *An empirical research on the relationships of transformational leadership, transactional leadership and organizational learning in Pingtung County Government* (Unpublished master's thesis). National Pingtung University of Science and Technology, Pingtung, Taiwan.】

魏惠娟 (1998)。邁向學習型組織的教育行政領導。教育政策論壇，1 (1)，135-173。

【Wei, H.-C. (1998). The change of leadership in the educational administration: Toward the learning organization. *Educational Policy Forum*, 1(1), 135-173.】

魏惠娟、林怡禮、潘慧玲、張明輝與陳嘉彌 (2003)。驅動學校組織學習的因素分析。教育研究集刊，49 (2)，153-189。

【Wei, H.-C., Lin, Y.-L., Pan, H.-L., Chang, M.-F., & Chan, C.-M. (2003). Analysis of the factors that drive organizational learning in schools. *Bulletin of Educational Research*, 49(2), 153-189.】

Ahearne, M., Mathieu, J., & Rapp, A. (2005). To empower or not to empower your sales force?

- An empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology*, 90, 945-955.
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1978). *Organization learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argote, L., & Miron-Spektor, E. (2011). Organizational learning: From experience to knowledge. *Organization Science*, 22(5), 1123-1137.
- Arnold, J. A., Arad, S., Rhoard, J. A., & Drasgow, A. F. (1998). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of organization Behavior*, 21, 249-269.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Berson, Y., Nemanich, L. A., Waldman, D. A., Galvin, B. M., & Keller, R. T. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The Leadership Quarterly*, 17, 577-594.
- Blasé, J., & Anderson, G. L. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. New York, NY: Cassell.
- Bolman, L., & Deal, T. (1991). *Reforming organization: Artistry, choice and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Finger, M., & Brand, S. B. (1999). The concept of the "learning organization" applied to the transformation of the public sector. In M. Easterby-Smith, L. Araujo, & J. Burgoyne (Eds.), *Organizational learning and the learning organization* (pp. 130-156). London, England: Sage.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 693-727.
- Koffman, F., & Senge, P. (1993). Communities of commitment: The heart of learning organizations. *Organizational Dynamics*, 22(2), 5-22.
- Lam, Y. L. J. (2002). Defining the effects of transformational leadership on organisational

- learning: A cross-cultural comparison. *School Leadership & Management*, 22(4), 439-452.
- Lam, Y. L. J., Wai, P., Pan, H. L. W., & Chen, M. C. M. (2002). In search of basic sources that propel organizational learning under recent Taiwanese school reforms. *The International Journal of Educational Management*, 16(5), 216-228.
- Lam, Y. L. J., Chan, C. M. M., Pan, H. L. W., & Wei, H. C. P. (2003). Differential developments of Taiwanese schools in organizational learning: Exploration of critical factors. *The International Journal of Educational Management*, 17(6), 262-271.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005, April). *A review of transformational school leadership research*. Paper presented at the annual meeting of American Education Research Association, Montreal, Canada.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood, J. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *The International handbook of educational leadership and administration* (pp. 785-840). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Lin, Y.-Y. (2002). Empowerment in the service industry: An empirical study in Taiwan. *The Journal of Psychology*, 136(5), 533-554.
- Meindl, J. R. (1990). On leadership: An alternative to the conventional wisdom. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (pp. 159-203). Greenwich, CT: JAI Press.
- Mohrman, S. A., & Mohrman, A. M. (1995). *Designing team-based organizations: New forms for knowledge work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Norman, R. (1985). Developing capabilities for organizational learning. In J. M. Pennings (Ed.), *Organizational strategy and change* (pp. 217-248). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ogawa, R., & Bossert, S. (2000). Leadership as an organizational quality. In Jossey-Bass (Eds.), *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 38-58). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pardo-del-Val, M., Martínez-Fuentes, C., & Roig-Dobón, S. (2012). Participative management and its influence on organizational change. *Management Decision*, 50(10), 1843-1860.
- Potter, L., Devito, J., & Kinsey, R. (2004). Empowered professional training. *Principal*

- Leadership*, 4(9), 40-42.
- Raelin, J. A. (2012). Dialogue and deliberation as expressions of democratic leadership in participatory organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, 25(1), 7-23.
- Reich, R. B. (1987). Entrepreneurship reconsidered: The team as hero. *Harvard Business Review*, 65, 77-83.
- Reitzug, U. C. (1994). A case study of empowering principal behavior. *American Educational Research Journal*, 31(2), 239-307.
- Sadler, P. (2001). Leadership and organizational learning. In D. Meinolf, A. B. Antal, J. Child, & I. Nonaka (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 415-427). New York, NY: Oxford University Press.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The principalship: A reflective perspective* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Srivastava, A., Bartol, K., & Locke, E. (2006). Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. *Academy of Management Journal*, 49(6), 1239-1251.
- Tsang, E. W. K. (1997). Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50(1), 73-89.
- Vecchio, R. P., Justin, J. E., & Pearce, C. L. (2010). Empowering leadership: An examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. *The Leadership Quarterly*, 21, 530-542.
- Yukl, G. (2009). *Leadership in organizations* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Zhang, X., & Bartol, K. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107-128.

2013年03月11日收件

2013年08月20日修改

2013年09月24日接受

An Empirical Investigation into Organizational Learning Propelled by Principal Empowering Leadership

Hui-Ling Pan* Chih-Hsiung Yang**

Abstract

In the context of education reform over the last decade, prompting teacher empowerment has become a pressing issue for principal leadership. Having recognized the significance of empowering leadership (EL), this study aimed to investigate how it might propel organizational learning (OL). Sampling respondents in Kaohsiung elementary schools, this study employed questionnaire survey along with semi-structured interview to collect data. The investigation included canonical analysis to explore the relationship between EL and OL, cluster and discriminant analysis to confirm the grouping of different degrees of EL and OL, and analysis of variance to examine the differences between EL and OL. In addition, quantitative and qualitative data were integrated to illuminate the variances of leadership strategies in high and low empowering principals. The results indicated that EL facilitated OL. The finding was verified by a number of statistics techniques which revealed detailed relationships between EL and OL. Furthermore, qualitative analysis indicated that leadership strategies used by high and low empowering principals were distinct from each other.

Keywords: principal leadership, empowering leadership, organizational learning

* Hui-Ling Pan: Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University

** Chih-Hsiung Yang: Executive Officer, Information and International Education Division, Education Bureau, Kaohsiung City Government